

## Obsah

1. Uvedení do problematiky, cíle práce .....	4
2. Základní pojmy – klima třídy, klima školy, sebepojetí .....	4
3. Psychosociální klima třídy .....	5
3.1. Vymezení pojmu klima třídy .....	5
3.2. Aktéři psychosociálního klimatu třídy .....	6
3.3. Přístup ke klimatu třídy .....	6
3.4. Typy klimatu třídy .....	7
3.5. Faktory ovlivňující klima třídy .....	8
3.6. Možnosti diagnostiky klimatu třídy .....	9
3.7. Možnosti ovlivňování klimatu třídy .....	13
4. Klima školy jako jeden z faktorů ovlivňující klima třídy .....	16
4.1. Vymezení pojmu klima školy .....	16
4.2. Aktéři klimatu školy .....	16
4.3. Typy klimatu školy .....	17
4.4. Faktory ovlivňující klima školy .....	18
4.5. Metody zjišťování klimatu školy .....	18
4.6. Možnosti ovlivnění klimatu školy .....	21
5. Sebehodnocení žáka .....	22
5.1. Vymezení pojmu, související pojmy .....	22
5.2. Faktory ovlivňující sebehodnocení žáka (dítěte) .....	23
5.3. Možnosti diagnostiky sebepojetí a sebehodnocení žáka .....	24
5.4. Možnosti pozitivního ovlivnění sebehodnocení žáka .....	25
6. Dosavadní výzkumy v oblasti klimatu třídy .....	26
6.1. Měření klimatu třídy .....	26
6.2. Vztah mezi sociálním klimatem třídy a sebehodnocením žáka .....	26
7. Výzkum - Vliv psychosociálního klimatu třídy na sebehodnocení žáka .....	28
7.1. Cíl výzkumu .....	28
7.2. Metody .....	28
7.3. Základní a výběrový soubor .....	31
7.4. Etická stránka výzkumu .....	33

7.5. Finanční náklady.....	33
7.6. Časový harmonogram výzkumu .....	33
7.7. Analýza rizik.....	34
8. Testování hypotéz.....	34
8.1. Stanovení hypotéz.....	34
8.2. Použité statistické metody .....	36
9. Výsledky výzkumu .....	37
9.1. K platnosti hypotéz .....	41
10. Diskuse .....	42
11. Závěry .....	45
12. Souhrn.....	46
Seznam použitých zdrojů a literatury .....	48

#### **Přílohy:**

1. Zadání bakalářské diplomové práce
2. Abstrakt v českém a anglickém jazyce
3. Dotazník B-3, upravená verze
4. Dotazník Naše třída
5. Dotazník KLIT
6. Dotazník SPAS
7. Tabulka dat

Poznámka: Plné znění psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi bakalářské diplomové práce.

### **Přehled zkratk:**

IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
NNO	nestátní nezisková organizace
OSV	osobnostní a sociální výchova
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SVP	středisko výchovné péče
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání

## **1. Uvedení do problematiky, cíle práce**

Cílem teoretické části bakalářské diplomové práce je zmapování a základní orientace v pojmech týkajících se psychosociálního klimatu třídy a klimatu školy.

V teoretické části práce bude též popsáno utváření sebepojetí dítěte, jeho sebehodnocení jako součást sebepojetí.

Práce si klade za cíl vytvoření uceleného přehledu diagnostických nástrojů k měření klimatu třídy, klimatu školy a sebepojetí žáka.

Cílem empirické části bakalářské diplomové práce je prokázání souvislosti mezi některými faktory psychosociálního klimatu třídy a sebehodnocením žáka.

Autorka vychází z dlouholetých zkušeností s měřením klimatu tříd a provádění sociometrických šetření a zajímá ji, které z faktorů klimatu třídy nejvíc ovlivňují sebehodnocení žáků.

## **2. Základní pojmy – klima třídy, klima školy, sebepojetí**

Práce vychází z pojetí pojmů klima třídy a klima školy převládajícího v současné české odborné literatuře. Tyto pojmy mohou být chápány odlišným způsobem, někdy se zaměřují za prostředí školy či atmosféru školy či třídy.

Psychosociální klima školní třídy je podle Mareše (2012) dlouhodobý jev (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí celé školy, kterou prožívají její jednotlivé subjekty (aktéři). Jde o „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se v ní odehrálo, odehrává nebo má odehrát“ (Mareš, 2001, in Ježek, 2003, 38).

Pojem sebepojetí (konkrétně sebehodnocení jako jeho součást) je zde nazírán zejména z pohledu vnímání vlastního postavení v třídním kolektivu, školské úspěšnosti a motivace ke školnímu výkonu, přestože škola není jediným faktorem ovlivňujícím sebepojetí žáka – tím je v první řadě rodina.

Uvedené pojmy budou detailně definovány v jednotlivých kapitolách bakalářské diplomové práce.

### 3. Psychosociální klima třídy

#### 3.1. Vymezení pojmu klima třídy

V souvislosti s klimatem třídy se můžeme setkat s pojmy sociální klima třídy, psychosociální klima třídy či pouze klima třídy. V zásadě se těmito pojmy myslí totéž, a to sociálně psychologická proměnná, vztahové podmínky v dané třídě. O třídě se potom hovoří jako o třídním kolektivu, nikoliv organizační jednotce či učebně.

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou, hierarchií a také dynamikou. Probíhá v ní intenzivní socializace. V sociální organizaci školy má třída centrální postavení. Každý typ třídy má svá specifika. Každá třída prochází svým vývojem. (Braun, 2007).

Podle Laška (2001) je školní třída složitým a mnohvrstevnatým sociálním světem, který může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně tak i neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Pozice, kterou žák ve třídě zaujímá, je jedním z ukazatelů jeho zdatnosti v sociálních interakcích a spokojenost či nespokojenost s touto pozicí naznačuje jeho sociální aspirace. Do jisté míry lze na tomto základě předvídat i jeho sociální úspěšnost v budoucích pracovních či zájmových skupinách (Slavíková, Homolová, & Doležel, 2007).

U třídy můžeme hovořit o nejen o jejím klimatu, ale také o prostředí, atmosféře. Jde však o jinou kvalitu a jiné časové období. Termín prostředí třídy je nejobecnější, zahrnuje architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a estetické aspekty (Mareš, Ježek, 2012). Termín atmosféra třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během dne či dokonce vyučovací hodiny či přestávky (Mareš, Ježek, 2012). Pro přehled uvádím obrázek č. 1.

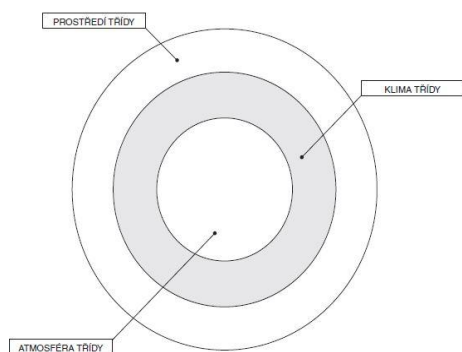
V následujícím textu se zaměřím výhradně na psychosociální klima třídy.

Klima třídy (psychosociální klima třídy) je trvalejší charakteristika třídy. Pro srovnání uvedu dvě současné definice, které nejsou v rozporu, avšak první z nich uvádí učitele jako spolutvůrce klimatu a druhá jako faktor ovlivňující klima třídy.

Podle Mareše (2012) je klima školní třídy dlouhodobý jev (trvajícím několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.

Čapek (2010) považuje třídní klima za souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Obrázek č. 1 – pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012)



### 3.2. Aktéři psychosociálního klimatu třídy

Aktéři psychosociálního klimatu třídy jsou všichni žáci dané třídy, skupinky žáků ve třídě, jednotliví žáci, třídní učitel, všichni učitelé vyučující v dané třídě, jednotliví učitelé učící ve třídě.

Klima třídy mohou jednotliví aktéři nahlížet odlišně. Existují metody zjišťující klima třídy odlišené podle jednotlivých aktérů. Klima třídy je potom souhrnem výstupů získaných od všech aktérů klimatu třídy.

### 3.3. Přístupy ke klimatu třídy

Jednotlivé přístupy ke zkoumání či diagnostice klimatu třídy se odlišují zaměřením na různé aktéry klimatu třídy, odlišují se svými metodami zkoumání a odlišují se jevy, na které se ve zkoumání klimatu třídy zaměřují.

Mareš (1998) uvádí následující přístupy ke zkoumání klimatu třídy:

1. *sociometrický přístup* – objektem je třída jako sociální skupina, ve středu zájmu jsou vzájemné vztahy mezi žáky třídy, jejich hierarchie, používá sociometrické dotazníky
2. *organizačně-sociologický přístup* – přistupuje ke třídě jako k organizační jednotce a k učiteli jako řídícímu pracovníkovi, používá standardizované pozorování při pedagogické interakci
3. *interakční přístup* – objektem studia je třída a její učitel a jejich vzájemná interakce, používá standardizované pozorování
4. *pedagogicko-psychologický přístup* – objektem studia je třída a její učitel, zkoumá spolupráci ve třídě, v kooperativních skupinkách, používá například posuzovací škály (Classroom Life Instrument)
5. *školně-etnografický přístup* – objektem studia je třída, učitelé, život ve škole, používá zúčastněné pozorování, kdy badatel ve škole pobývá několik měsíců

### **3.4. Typy klimatu třídy**

Mareš (1998, zkráceno a doplněno autorkou) uvádí následující typy klimatu třídy:

1. *podle stupně školy*
  - klima třídy v mateřské škole
  - klima třídy na prvním stupni základní školy
  - klima třídy na druhém stupni základní školy
  - klima třídy na střední škole
2. *podle typu školy*
  - klima třídy na gymnáziu
  - klima třídy na střední odborné škole
  - klima třídy na státní/soukromé/církevní škole

### 3. *podle koncepce výuky*

- klima třídy v tradiční škole
- klima třídy v alternativní škole
- klima třídy na základní škole praktické
- klima třídy se sportovním (jazykovým, matematickým) zaměřením

### 4. *podle zvláštností žáků*

- klima třídy s problémovými žáky
- klima třídy s integrovanými žáky
- klima třídy s převažujícím počtem dívek/chlapců
- klima třídy se žáky se speciálními výukovými potřebami (logopedické třídy, dyslektické třídy, třídy pro žáky s kombinovanými vadami)

### 5. *podle zvláštností učitelů*

- klima třídy, v níž vyučuje začínající učitel
- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
- klima třídy, kde vyučuje zdravý učitel/učitel s patologickými rysy

### 6. *podle zvláštností vyučovacích předmětů*

- klima třídy při naukových předmětech
- klima třídy při výchovách

## **3.5. Faktory ovlivňující klima třídy**

Klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje třídní učitel, a proto změna třídního učitele či jeho změna stylu vedení třídy může ovlivnit klima třídy. Klima třídy ovlivňují všichni učitelé působící v dané třídě. Vliv učitelovy osobnosti na klima třídy zkoumal například Jennings (Jennings a kol., 2013) – podle tohoto výzkumu byla prokázána souvislost mezi typem osobnosti učitele, jeho aktuálních problémů (například syndromu vyhoření, stresu), jeho sociálními dovednostmi a typem klimatu třídy.

Klima třídy může změnit příchod či odchod jednotlivých žáků, změna v chování jednotlivých žáků, výskyt rizikového chování ve třídě (šikana, skupinové sebepoškozování) či nešťastné události jako je úmrtí či vážné onemocnění některého žáka.



### 3.6. Možnosti diagnostiky klimatu třídy

Metod diagnostiky třídního klimatu je celá řada, nejčastěji se však můžeme setkat se sociometrickým přístupem.

*Sociometrie* je soubor přístupů ke zjišťování skupinové struktury a vztahů ve třídním kolektivu. Je to jedna, nikoliv jediná forma diagnostiky třídního kolektivu. Jako zakladatel sociometrie je uváděn J. L. Moreno, jehož práce o sociometrii „Who shall survive?“ vyšla v USA již v roce 1934. Podle něj je sociometrie matematickým studiem psychosociálních vlastností obyvatel. Moreno vytvořil první sociometrické techniky a stanovil pravidla pro konstrukci sociometrického testu (Slavíková, Homolová, & Doležel, 2007).

Existují standardizované a nestandardizované sociometrické testy, hrové sociometrie atd. Je vhodné doplnit je o dotazníky zaměřené na klima třídy a o techniky práce se třídou, při kterých je možné pozorovat kolektiv při spolupráci.

Sociometrii může provádět školní metodik prevence (je-li v konkrétní metodě proškolen) či externí pracovník (například z PPP, i pro něj platí proškolení v dané metodě). Sociometrie je východiskem k další práci se třídou.

Sociometrické šetření lze provést preventivně či z důvodu potvrzení podezření pedagoga na možný rozvoj rizikových jevů ve třídě. Sociometrie se však neprovádí z důvodu odhalení a potrestání viníků (šikana apod.).

Sociometrie jako diagnostická metoda má svoje limity:

- 1) neodhalí již rozjetou šikanu ve fázi změny norem skupiny,
- 2) pokud se nepropojí s dalšími metodami (pozorování, informace od učitele, atd.), může podat zkreslenou informaci o třídě,
- 3) sama o sobě nevyřeší problémy třídy, naopak na ně často spíše upozorní,
- 4) jsou-li výsledky (či samotné snímání) podané nevhodnou formou, mohou spustit negativní procesy ve třídě,
- 5) pokud se se třídou dále nepracuje na základě zjištěných informací, je sociometrie zbytečná,
- 6) kontraindikací je odmítavé stanovisko třídního učitele či jeho nespolupráce nebo neúčast při samotném šetření.

Konkrétní sociometrické metody:

1. *SO-RA-D (sociometricko-ratingový dotazník) V. Hrabala*

Jde o dotazník vytvořený V. Hrabalem v 70. letech minulého století, často ve školách používaný, od roku 2004 má novou standardizaci a počítačovou verzi.

SO-RA-D je postavený na principu vzájemného hodnocení všech žáků třídy ve dvou položkách, a to vlivu a oblíbenosti. V každé položce lze žáky hodnotit body 1 – 5 (1 = nejméně oblíbený žák třídy, 5 = žák, který nemá ve třídě žádný vliv, 1 = tento žák je mi nejméně sympatický, 5 = tento žák je mi nejvíce sympatický). Vlivem je myšlený vliv na třídu jako celek, oblíbeností je míněna míra osobní preference hodnotícího. Oblíbenost je navíc doplněna slovním hodnocením.

Dotazník poskytuje informace o jednotlivých žácích a jejich postavení v hierarchii třídy. Kromě toho však poskytuje i informace o skupinových charakteristikách třídy, jako je třídní index sympatií, který vypovídá o emoční atmosféře ve třídě, a třídní index vlivu, který vypovídá o míře koheze ve třídě.

Počítačový program dokáže vytvořit hierarchie žáků třídy podle různých indexů i skupinových charakteristik.

Pro realizaci sociometrického šetření za použití SO-RA-D je třeba mít absolvovaný výcvik v této metodě. Nabízí ho IPPP.

2. *B-3, B-4*

Jsou to sociometrické dotazníky vytvořené R. Braunem. Dotazník B-3 je pro starší žáky použitelný od 4. třídy po maturanty, B-4 pro mladší žáky použitelný od 2. do 3. třídy nebo pro starší žáky základních škol praktických. B-4 je zjednodušenou verzí B-3.

Na rozdíl od SO-RA-Du se v nich nehodnotí všichni žáci třídy navzájem, ale každý si vybírá tři žáky, kteří jsou mu nejméně sympatictí a tři žáky, kteří jsou mu nejvíce sympatictí. Hierarchie třídy se vypočítává sečtením kladných a záporných zisků jednotlivých žáků třídy. Kromě hierarchie třídy získáváme informaci o subjektivním prožívání klimatu třídy jednotlivými žáky, sečtením těchto údajů potom o kvalitě klimatu třídy. Zároveň získáváme i náhled žáků na svou vlastní pozici ve třídě.

Rovněž pro realizaci sociometrického šetření za použití těchto dotazníků je třeba absolvovat výcvik v této metodě. Výcvik v metodě nabízí o.s. Audendo.

### 3. *D-1*

D-1 je sociometrický dotazník v počítačové podobě vytvořený P. Doleželem, který ovšem není rozšířený ani dostupný odborné veřejnosti například formou školení. Manuál, testový sešit a další materiály k programu jsou sice dostupné na internetu, ovšem bez potřebného počítačového programu. Je metodou kombinující prvky B-3 a B-4 s projektivní technikou Plavba (role žáků coby posádky lodi).

### 4. *Projektivní sociometrické techniky – Plavba, Mráčky, Ducháčci*

Jde o velmi zajímavé techniky využitelné jak při sociometrickém šetření ve třídě, tak pro individuální diagnostiku pozice dítěte ve třídě. Výhodou těchto technik je jejich „neprůhlednost“ a poměrně vysoká vypovídající hodnota.

### 5. *Hrové sociometrie*

Žáci se mají seřadit podle toho, co mají společného, nebo podle data narození, výšky atd. – ve skutečnosti se nejedná o sociometrickou techniku, ale z chování žáků můžeme vysledovat jejich vzájemné sympatie.

### 6. *DSSR – Dotazník specifických sociálních rolí*

Dotazník specifických sociálních rolí, v podstatě jde o verzi dotazníku „Hádej, kdo“ (známého i pod anglickým názvem „Guess who“) vytvořený M. Kolářem, otázky v něm jsou zacílené na role žáků a jejich postoje k šikaně - oběť, agresor atd. (Kolář, 2001).

Další metody zjišťování klimatu třídy nejsou postavené na hierarchii žáků třídy, ale na měření skupinových charakteristik (kvalit) třídy, jako jsou například třenice ve třídě, nastavení pravidel ve třídě, motivace k učení, podpůrné klima ve třídě atd. Tyto metody lze zadávat i anonymně.

Připravili jsme přehled dostupných metod, který je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Metody měření psychosociálního klimatu třídy

název metody	stručná charakteristika metody	zdroj
<b>Život ve třídě</b>	seznam výroků o třídě, učitel, učení, žák volí možnosti a) až e)	úplné znění uvádí Čapek (2010)
<b>Naše třída</b>	podle dotazníku MCI (Fraser), zadává se aktuální a preferovaná forma, sledované kvality: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy	Lašek (2001), uvádí i Čapek (2010)
<b>CES</b>	zadává se aktuální a preferovaná forma, sledované kvality: učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve třídě, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel	Sociální klima školní třídy (J. Mareš, 1998) přeložili J. Lašek, J. Mareš
<b>KLIT</b>	inventář, sledované kvality: suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení	uvádí H. Vrbková, čas. Prevence, Čapek (2010)
<b>SCCQ</b>	inventář, sledované kvality: atmosféra ve třídě, úkoly, vyučující	uvádí Čapek (2010)
<b>Sociální klima třídy</b>	sleduje kvalitu třídy, školní zátěž a sociální stres	projekt DIS, J. Širůček
<b>Klima školní třídy</b>	sledované kvality: vztahy se spolužáky, spolupráce, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách + volitelné škály podle potřeby třídy	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a> , autory jsou J. Mareš, S. Ježek
<b>Naše třída</b>	metoda podobná SWOT analýze, žáci popisují, co se jim na třídě líbí, co se jim na třídě nelíbí, co by chtěli na třídě změnit a co změni sami na sobě	autorka: H. Vrbková
<b>Třída v krizi</b>	metoda Barvy života, online snímání, slovní asociace k barvám, komerční metoda	<a href="http://www.tridavkrizi.cz">www.tridavkrizi.cz</a> , autor: J. Šimonek
<b>Socioklima</b>	online snímání, komerční metoda	<a href="http://www.socioklima.cz">www.socioklima.cz</a> , autorka: M. Mikulková

### 3.7. Možnosti ovlivňování klimatu třídy

Klima třídy lze ovlivnit například spojením tříd, odchodem některých žáků, příchodem nových žáků, změnou třídního učitele. Tyto způsoby ovlivňování klimatu třídy jsou většinou nezáměrné.

Záměrně lze ovlivnit klima třídy zejména programy primární prevence a intervenčními programy. V případě závažného problému (výbuch násilí, úmrtí žáka apod.) ve třídě lze realizovat *krizovou intervenci*, která je svým zaměřením mimo rámec této práce.

V každém případě je ovlivňování klimatu třídy dlouhodobou záležitostí, která může trvat několik měsíců, někdy i let.

#### 1) Programy primární prevence

Primární prevence je určena všem žákům třídy (školy), je součástí základního vzdělání, podrobně je naplánována v minimálním preventivním programu školy. Není k ní zapotřebí žádat zákonné zástupce o souhlas, je však vhodné je o programu informovat (formu volí škola – dopis, informace v žákovské knížce, notýsku apod.).

Program primární prevence provádí školní metodik prevence či (častěji) externí pracovník (NNO, PPP, Městská policie). K preventivním vstupům do třídy a práci se třídou je nezbytné mít odpovídající vzdělání, výcvik (liší se počtem hodin, zaměřením, avšak výcvik pro práci se skupinou je nezbytný) a zkušenosti. Pracovník se řídí přinejmenším zásadami efektivní primární prevence (viz například publikace na [www.adiktologie.cz](http://www.adiktologie.cz)), NNO pak i Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Program primární prevence je program určený všem členům dané skupiny (třídy). Jde nejčastěji o prevenci všeobecnou, to znamená, že se provádí u jedinců a tříd, kde není znám konkrétní problém. Program primární prevence lze objednat například pro všechny 6. ročníky atd. Tyto programy jsou odlišné pro různé věkové kategorie, od předškolního věku až po střední školy. Program je možné zaměřit cíleně podle dohody s třídním učitelem – ten ví, co je ve třídě potřeba vyzkoušet, natrénovat, o čem informovat (nikoliv vyřešit, změnit). V jedné třídě je tak možné zaměřit se na prevenci agresivity, jinde zase pracovat na zlepšení spolupráce ve skupinkách, jinde trénovat naslouchání, jinde informovat o rizicích návykových látek či předčasného zahájení pohlavního života.

Programy primární prevence si v žádném případě nekladou za cíl měnit klima třídy, hierarchii třídy, třídní pravidla, kázeň atd. Výstupem programu může být (podle dohody s vedením školy či třídním učitelem) potvrzení o realizaci programu či stručná zpráva s popisem práce se třídou, případně další doporučení.

Vzhledem k tomu, že se nerealizuje žádná forma diagnostiky, není možné uvádět zásadní doporučení pro další práci se třídou ani další konkrétní informace. Nelze podávat informace k jednotlivým žákům, neboť k tomu preventivní pracovník nemá souhlas zákonných zástupců.

## 2) *Intervenční program*

Intervenční program je program, který si škola (školní metodik prevence, třídní učitel) objedná z důvodu něco konkrétního v dané třídě změnit. Je to program šitý na míru třídě, ve které se provádí.

Provádět ho může školní psycholog či externista (PPP, SVP, NNO) s potřebným výcvikem. Program se také realizuje na základě sociometrického šetření, které odhalilo problém ve třídě či na základě nějaké události, která na problém upozornila.

Intervenční program není trestem pro žáky a neměl by jim takto být prezentován. Jeho efektivita spočívá mimo jiné v ochotě třídy na sobě pracovat, a proto je zcela zásadní podat dětem dostatek informací proč, kdo, jak a s jakým cílem bude program realizovat. Záleží zde i na aktivním přístupu pedagoga a spolupráci s rodiči, které je vhodné motivovat k souhlasu s intervenčním programem a k pomoci.

Intervenční program je vhodné zahájit diagnostikou – pozorováním, dotazníkem zaměřeným na klima třídy, potřeby třídy. Sociometrii lze provést v případě, že se nejedná o pokročilé stádium šikany. V případě pokročilého stádia šikany by výsledky sociometrie byly zkreslené.

O probíhajícím intervenčním programem by měli být informováni všichni pedagogové, kteří v dané třídě učí. Vhodné je jejich aktivní zapojení do programu.

Práce na psychosociálním klimatu třídy bývá často zacílena jen na některé sociální dovednosti, jako je například kooperace, dovednost naslouchat druhým, akceptace odlišností atd.

Sociální dovednosti však mají více dimenzí než jen vrstevnické vztahy. I. Gillernová a kol. (2012) uvádějí 5 dimenzí sociálních dovedností dětí a dospívajících podle Caldareilly a Merrella (Caldarella, P., Merrell, K.W., 1997 in Gillernová, 2012, s. 120):

- *vrstevnické vztahy*: budování přátelských vztahů, odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny, akceptace odlišností, sociální vnímání, sociální poznávání, vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob, kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech
- *seberegulace*: efektivní řešení konfliktů, sebereflexe, kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení
- *vzdělávání*: samostatné plnění úkolů, dovednost pracovat podle zadaných instrukcí, sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu, efektivní nakládání s časem a plánování činností, vytváření efektivního pracovního prostředí, dovednost požádat o sociální podporu ve škole
- *kooperace*: práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny, dovednost podělit se s ostatními ve skupině, přijetí požadavků sociální role, zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti, komunikace ve skupině, sdílené reflektování, efektivní využití volného času
- *interakce s druhými osobami*: zahájení konverzace s druhými osobami, vlastní verbální vyjadřování, dovednost adekvátního neverbálního sdělování, přijetí pochvaly a ocenění, rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami

V USA existuje dlouhodobý 30tíhodinový Program CARE, který zahrnuje koučování učitelů a posilování jejich dovedností v oblasti poznávání žáků, využívání inovativních metod vyučování a práce s klimatem třídy. Cílem programu je lépe pochopit sebe i žáky a efektivně podporovat jejich učební výsledky (Jennings a kol., 2013).

V našem prostředí se v této oblasti vzdělávají zpravidla jen školní metodici prevence, kteří mohou absolvovat výcvik v prevenci trvající 250 hodin. Výcvik není povinný, je však rozhodující pro uznání tzv. specializačního příplatku.

V České republice je v plánu v blízké době zavést čtyřúrovňový systém vzdělávání pedagogů v primární prevenci – ten má zaručit odbornost preventivních vstupů do třídních kolektivů a počítá i se základním 40tíhodinovým proškolením třídních učitelů, neboť i oni pracují s klimatem třídy (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

## **4. Klima školy jako jeden z faktorů ovlivňující klima třídy**

### **4.1. Vymezení pojmu klima školy**

Zatímco ještě před deseti lety Jiří Mareš uváděl (Ježek, 2003), že pojem klima školy není u nás jasně definován a rozšířen jako například klima třídy, v současné době výzkum klimatu školy pokročil zejména díky některým projektům, díky kterým došlo i k vytvoření nástrojů ke zjišťování klimatu školy – například projekt NÚOV Cesta ke kvalitě.

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí celé školy (na rozdíl od atmosféry, která je situační), kterou prožívají její subjekty (aktéři).

Podle Mareše (2001, in Ježek, 2003, s. 38) „Jsou to ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se v ní odehrálo, odehrává nebo má odehrát“.

Podstatným znakem je subjektivní prožívání všech aktérů. „Aktéři klima školy prožívají, ovlivňuje je, mohou jej popsat v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít“ (Sackney, 1988, in Ježek, 2003, s. 38).

### **4.2. Aktéři klimatu školy**

Aktéry klimatu školy jsou všechny subjekty, které do školy vstupují – její jednotliví žáci, školní třídy, skupiny žáků, učitelé, pedagogický sbor, management školy, administrativní a další pracovníci školy, rodiče, rodičovská sdružení, školská rada.

Na klima školy mají vliv i subjekty, které do školy přímo nepatří, ale pravidelně do ní vstupují – například školské poradenské zařízení, školní inspekce, nestátní neziskové organizace apod.

Klima školy je potom jakýmsi souhrnem pohledů jednotlivých jeho aktérů, ačkoliv se tyto pohledy mohou značně lišit a zjišťují se rozdílnými nástroji.



### 4.3. Typy klimatu školy

Podle Andersonové (Mareš in Ježek, 2003) lze ke zkoumání klimatu přistoupit ze tří (metaforických) pozic:

1. Klima je jako *albatros*: je vidět, ale obtěžuje, všimneme si ho, když začne být nepříjemné, přináší víc komplikací než užitku
2. Klima jako *jednorožec*: je žádoucím objektem studia, ale je nemožné ho chytit, je nadějí, snem, který nemůže být naplněn
3. Klima jako *pták Fénix*: možný a žádoucí objekt studia, přestože studium je náročné

Typy školního klimatu podle Andersonové, doplněno Marešem (Mareš in Ježek, 2003), zkráceno autorkou:

- podle míry konzistentnosti: koherentní a nekoherentní klima
- podle míry otevřenosti: otevřené a uzavřené klima
- podle výraznosti: robustní a nerobustní klima
- podle aktérů: klima navozované žáky, učiteli, vedoucími pracovníky školy
- podle preferovaného zaměření školy: orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
- podle zdravotních dopadů: zdravé a nezdravé
- podle časového hlediska: aktuální, minulé, budoucí
- podle žádoucnosti: aktuální a preferované
- podle dynamiky: klima jako stav a jako proces
- podle možnosti vhledu: zjevné, skryté
- podle typu komunity: klima školy městské, vesnické
- podle programu: klima tradiční školy, klima alternativní školy

Dále by bylo možné uvažovat o rozdílném klimatu škol základních a základních škol praktických, případně různých stupňů a zaměření škol (klima střední odborné školy, klima gymnázia apod.).

#### 4.4. Faktory ovlivňující klima školy

Na klima školy má nepochybně vliv lokalita, v níž se škola nachází (klima venkovské školy, sídlištní školy, klima školy ve vyloučené lokalitě), s ní související sociodemografická struktura obyvatelstva v lokalitě (a tím i složení žáků školy a jejich rodičů). Dále má vliv na klima školy organizační struktura školy – typ rozdělení na první a druhý stupeň (oba stupně pohromadě, v oddělených křídlech budovy, ve dvou budovách), zřizovatel školy (obec, kraj, soukromá či církevní škola), způsob řízení školy (ředitel a zástupce, ředitel a více zástupců ředitele), způsob vedení zaměstnanců (demokratické, liberální apod.), složení pedagogického sboru včetně externích pracovníků, organizace vstupující do školy (NNO apod.), školská rada.

#### 4.5. Metody zjišťování klimatu školy

Přestože je klima školy svou podstatou subjektivním konstruktem, je žádoucí jej objektivizovat, zejména z důvodu navrhování opatření vedoucích k pozitivnímu ovlivnění klimatu školy.

Kromě poradenství je možné klima školy zkoumat z důvodů organizačních (spojování tříd, volba třídních učitelů, organizační změny ve výuce) či výzkumných. K tomu všemu slouží výzkumné a diagnostické nástroje.

Metody zjišťování (diagnostiky) klimatu školy je možné rozdělit na kvalitativní, kvantitativní a smíšené, kombinující oba přístupy.

Mezi metody kvalitativní patří *rozhovor*, který je možné použít pro všechny aktéry klimatu školy. Může mít podobu polostrukturovaného rozhovoru. Jeho nevýhodou je časová náročnost – v jednu dobu lze získat data pouze od jednoho respondenta. Speciální formou rozhovoru či spíše diskuse jsou *ohniskové skupiny*.

Další možností je *pozorování*, volné nebo standardizované. Výzkumník může mít připravený pozorovací arch a do něj zaznamenávat jevy, na které se ve výzkumu soustředí. Nevýhodou může být například nedostatek zkušeností pozorujícího, který nedokáže podchytit podstatné jevy. Výhodou je naopak získání takových dat, která účastníci z různých důvodů neuvádějí do dotazníků. Speciální formou pozorování je *hospitace*.

Málo používaná, avšak zajímavá forma pozorování je *školní etnografický výzkum*, při kterém se pozorovatelé na dlouhou dobu stávají součástí školy.

Mezi další kvalitativní metody patří *analýza* oficiálních i neoficiálních *produktů* – žákovských *deníků*, *kreseb*, *fotografií*, *videozáznamů*, *webové prezentace školy* apod.

Jako příklady uvádíme následující kvalitativní metody zjišťování klimatu školy, které používáme v praxi:

1. *nedokončené věty* – tyto věty mohou mít klasickou podobu pod sebou uvedených nedokončených vět, například: Naše škola je....., Učitelé v naší škole často netuší,..., Ve škole o přestávkách....., atd. Další možností je odlišné grafické zpracování, které může být pro děti atraktivnější, avšak v zásadě se neliší od klasických nedokončených vět. V takovém případě je uprostřed v kruhu centrální pojem (naše škola, škola snů, atd.) a z něj vedou paprsky, do kterých děti opět doplňují nedokončené věty.
2. *kresba* – individuální nebo skupinová kresba na téma: co vidíš, když otevřeš dveře do školy, třídy, jak to vypadá ve škole o přestávkách apod.
3. *dobrá škola* – žáci dostanou předepsané výroky o třídě, nastříhané, jejich úkolem je vybrat si, které jsou pro něj podstatné a (nebo) které školu vystihují. Příklady výroků: 1. dobrá škola je taková, kde žáci mohou svobodně vyjádřit svoje názory, 2. dobrá škola je taková, kde si žáci navzájem pomáhají s učením, 3. dobrá škola je taková škola, kde silnější brání ty slabší...

Kvantitativní metody jsou ve zjišťování klimatu škol více zastoupené a lépe propracované. Některé metody se používají již od 70. let minulého století. V celé škále je uvádí například Mareš (Mareš in Ježek, 2003). Zaměřím se na ty, které jsou v našem prostředí dostupné a prakticky využitelné. Takové uvádí například Čapek (Čapek, 2010). V nedávné době přibyla řada dotazníků zjišťujících klima škol díky projektu NÚOV Cesta ke kvalitě. Tyto dotazníky jsou volně dostupné z internetu a lze je využít formou snímání na počítačích.

Přehled námi zmapovaných dostupných metod uvádíme v tabulce č. 2.

Pro výzkum či diagnostiku školního klimatu je žádoucí zkombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup. I v případě volby dotazníkového šetření je vhodné doplnit ho alespoň o pozorování během snímání dotazníků. Podstatná je také motivace zúčastněných stran, zdůvodnění výzkumu, důkladné vysvětlení metody a zvláště některých náročnějších otázek.

Učitele je možné požádat o spolupráci v rámci pracovní porady, rodiče v rámci třídních schůzek, žáky na třídnické hodině.

Samostatnou kapitolou by mohlo být použití informovaného souhlasu, avšak klima školy je možné (či dokonce žádoucí) zjišťovat anonymně.

*Tabulka č. 2 – Metody zjišťování klimatu školy*

<b>název metody</b>	<b>stručná charakteristika metody</b>	<b>zdroj</b>
<b>OCDQ-RS</b>	inventář, žáci doplňují, zda a v jaké míře s výroky souhlasí, otázky jsou zaměřeny zejména na učitele a ředitele	úplné znění uvádí Čapek (2010)
<b>Test školního klimatu</b>	inventář určený učitelům, výroky se týkají učitelů, sboru, ředitele	autorem je Halász, úplné znění uvádí Čapek (2010)
<b>Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)</b>	učitelé vyjadřují míru své spokojenosti se svou prací ve škole	úplné znění uvádí Čapek (2010)
<b>Dotazník pro hodnocení školního klimatu</b>	škály 1 - 6, žáci se vyjadřují ke všem aspektům života školy (vedení, učení, jídelna, hodnocení...), forma je pro děti přitažlivá (výrazy jako supercool apod.)	úplné znění uvádí Čapek (2010)
<b>DIS BŽ (Barvy života), například produkt VEŠ (Vnitřní evaluace školy)</b>	tato metoda je odborníky nedoporučovaná a upouští se od ní, avšak stále je možné školu tímto způsobem testovat. Metoda je založena na barvově slovních asociacích, snímá se online. Jde o komerční metodu.	<a href="http://www.barvyzivota.cz">www.barvyzivota.cz</a> , <a href="http://www.barvyskoly.cz">www.barvyskoly.cz</a> , <a href="http://www.materinky.eu">www.materinky.eu</a> autorem metody je Jiří Šimonek
<b>Anketa pro rodiče</b>	otázky jsou volitelné, lze se zaměřit jen na některé oblasti	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Anketa pro žáky</b>	anketa je zacílena na témata: klima školy, průběh výuky, náročnost, zázemí, volnočasová nabídka	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Anketa pro učitele</b>	klima školy je zde jednou ze sledovaných položek	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Klima školy</b>	zvlášť dotazníky pro učitele, rodiče, žáky	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Klima učitelského sboru</b>	dotazník vznikl novou standardizací	projekt Cesta ke kvalitě,

	a překladem OCDQ-RS, měří se v něm vzájemné vztahy mezi pedagogy	<a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Společenství 1. stupně</b>	klima školy na prvním stupni ZŠ, pracuje mj. s nedokončenými větami, škálami, obrázky	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Postoje žáků ke škole</b>	dotazníkem se mapují postoje žáků ke škole, k výuce v hlavních vyučovacích předmětech	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>
<b>Zpětná vazba absolventů a firem</b>	studenti se vyjadřují ke studiu (a klimatu) zpětně	projekt Cesta ke kvalitě, <a href="http://www.nuov.cz/ae">http://www.nuov.cz/ae</a>

#### 4.6. Možnosti ovlivnění klimatu školy

Klima školy je poměrně stabilní jev, nikoliv však neměnitelný. Klima školy se může proměnit například vlivem výměny vedení školy, změnou zřizovatele školy nebo strukturální změnou v oblasti školství. Tyto změny zpravidla nebyvají záměrné.

Klima školy lze ovlivnit i záměrně. Zkvalitňování klimatu školy bývá často cílem minimálního preventivního programu školy. Vzhledem k tomu, že klima školy nelze zcela změnit během jednoho školního roku, je takový cíl minimálního preventivního programu školy (který se zpracovává vždy pro jeden školní rok) nereálný.

Pro práci s klimatem školy si může ředitel školy objednat externího odborníka. Základem jeho práce je práce s celou sborovnou, nikoliv s žáky. Podstatné je aktivní zapojení managementu školy. Takový odborník zpravidla provede ve škole šetření a pracuje nejen na základě zakázky vedení školy, ale i na základě údajů zjištěných šetřením. Tyto služby poskytuje například občanské sdružení Život bez závislostí (PhDr. Helena Vrbková) a občanské sdružení Společně k bezpečí (Mgr. Michaela Veselá).

## 5. Sebehodnocení žáka

### 5.1. Vymezení pojmu, související pojmy

John Locke označil schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost jako sebereflexi (Störig, 1995 in Plháková, 2008).

V počátcích vědeckého zkoumání sebepojetí stáli W. James, Ch. D. Cooley a G. H. Mead (Blatný, Plháková, 2003).

James definuje sebepojetí jako sumu všeho, co člověk může nazvat svým vlastním (Blatný, Plháková, 2003).

Sebepojetí, je „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“ (Blatný, 2010). Blatný (2010) uvádí několik definic sebepojetí, vybíráme definici Shavelsona, Hubnera a Stantonova (1976, in Blatný, 2010, 108): „V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím...a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých.“

Sebepojetí v současné psychologii je multifacetové (je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací Já), hierarchické (uspořádané od konkrétních prvků po obecné kategorie), dynamické (v závislosti na situaci je aktivizována některá z reprezentací Já). Procesuální a strukturální stránky Já jsou provázané (Blatný, Plháková, 2003).

Sebepojetí se utváří v procesu socializace a individualizace člověka, během interakce se sociálním prostředím.

O existenci sebepojetí jako komplexní představy o vlastním já lze hovořit až kolem osmého roku života (Harter, 1999, Marsch et al. 1998 in Cakirpaloglu, 2012).

Sebepojetí má složku kognitivní, konativní a afektivní. Sebehodnocení je mentální reprezentací emočního vztahu k sobě, je to představa sebe z hlediska vlastní kompetence v oblasti sociální, morální či výkonové (Blatný, Plháková, 2003).

Podle Cakirpaloglu (2012) se sebepostoj utváří z hodnocení vlastní způsobilosti, svéráznosti a stálosti identity. Pocit vlastní zdatnosti je přesvědčení o tom, že člověk je schopen vykonávat určité úkoly a zvládat současné či budoucí situace. Pocit vlastní jedinečnosti definuje jako vědomí o tom, co je specifické pro mou osobu a v čem se mé Já liší od Já jiných lidí – uvědomění a přijetí vlastností fyzického, psychického a sociálního

bytí. Pocit stability je vědomí o kontinuitě vlastní totožnosti, u menších dětí se projevuje zejména ve fyzické rovině, u větších v psychických vlastnostech.

Uvažování o vlastní osobě je komplexní psychický proces, který zahrnuje sebehodnocení a sebeúctu. Sebeúcta je přesvědčení, že moje vlastnosti a projevy jsou dobré a žádoucí. Sebeúcta je důležitým zdrojem motivace, pocitu pohody a duševního zdraví.

Sebehodnocení má dva základní aspekty, kterými jsou pozitivita či negativita (příliš nízké či příliš vysoké sebehodnocení může mít negativní důsledky) a stabilita.

## **5.2. Faktory ovlivňující sebehodnocení žáka (dítěte)**

Na sebehodnocení dítěte má zásadní vliv rodina a její výchovný styl.

Sebehodnocení se vytváří učním, začíná se formovat okolo třetího roku věku dítěte a zpočátku je zcela závislé na tom, co dítěti říkají jeho nejbližší, tedy rodiče. Malé děti nedokážou rozlišit pravdivost výroků, a tak se přijímají tak, jak jim říkají rodiče (maminky poklad, tátův rošťák). Výchovou v rodině a formováním sebehodnocení rodinnou výchovou se zabývali například Z. Matějček, Z. Helus a J. Pelikán. Napsali mnoho přínosných publikací pro odbornou veřejnost, ale zejména pro rodiče.

S nástupem do mateřské a později i základní školy začínají děti pojmenovávat i další důležité dospělí. Škola k rozvoji sebehodnocení přispívá zejména hodnocením dítěte (známkami, pochvalami, ale i poznámkami a tresty).

Ve středním školním věku nastupuje významný vliv vrstevnické skupiny. Každé dítě od tohoto věku je velmi citlivé na hodnocení vrstevníků a potřebuje být vrstevníky akceptováno. V tomto věku rozhodně můžeme považovat vrstevnickou skupinu, jakou je třída, za významnou při formování sebehodnocení.

Nemalý vliv na rozvoj sebehodnocení mají i média. Jako příklad je možné uvést například tlak na dokonalý vzhled, dokonalou postavu, který může vést k narušení sebezpojetí vlastního těla, které může vyústit až v poruchu příjmu potravy.

V souvislosti s psychosociálním klimatem třídy žáka ovlivňuje jeho postavení v třídním kolektivu a také jeho vlastní percepce tohoto postavení.

Pozice, které mohou žáci ve třídě zastávat (Madarasová-Gecková, Orosová, Madaras, 2004 in Slavíková, Homolová, Doležel, 2007):

- populární dítě, hvězda – mnoho pozitivních a málo negativních nominací
- tzv. „šedá eminence“ – pozitivní nominace od hvězd, sama pozitivně nominuje hvězdy
- dítě s ambivalentním statutem – mnoho pozitivních i negativních nominací
- opomenuté dítě – málo pozitivních i negativních nominací
- odmítnuté dítě – málo pozitivních a mnoho negativních nominací
- outsider – nominuje, ale sám není nominován
- antihvězda – největší počet negativních nominací
- izolované dítě – nenominuje, není nominováno, je ignorováno
- dítě s průměrným statutem – průměrný počet pozitivních i negativních nominací

Pojem nominace zde znamená (pozitivní) volbu v sociometrickém dotazníku.

Kromě sociometrických pozic v hierarchii třídy může žák zastávat řadu rolí, které nemusí souviset s mírou jeho vlivu či oblíbenosti ve třídě, například takzvaný třídní šašek.

### **5.3. Možnosti diagnostiky sebepojetí a sebehodnocení žáka**

Fontana (1997) uvádí jako jednu z možností Q třídění – je připravena řada lístků obsahujících sebepopisující výroky („jsem pilný“, „jsem oblíbený“), dítě má lístky roztrždit do pěti hromádek – od „nejvíce jako já“ po „nejméně jako já“, rozmístění lístků odpovídá tomu, jak dítě vnímá samo sebe.

Další metodou, kterou Fontana (1997) uvádí, je sémantický diferenciál. K pojmům, například „já“, „škola“ apod. jsou připraveny páry adjektiv opačného významu, mezi nimiž je škála.

Konstruktová mřížka je založena na stanovení podobností a odlišností mezi jednotlivými lidmi a věcmi z jedincova okolí (Fontana, 1997).

Blatný (2010) uvádí sebesouzení na adjektivních škálách, které mohou obsahovat jeden či dva póly, metodu volné výpovědi, Rosenbergovu škálu sebehodnocení (pro adolescenty) používanou i u nás, Škálu jasnosti sebepojetí (dosud u nás nevalidizovanou).



V našem prostředí je možné použít například dotazník SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dítěte, DSA – Dotazník sociální akceptace, Rohnerovu metodu rodinné diagnostiky.

Vhodné je i použití volného psaní na téma „Já“, dopis sobě, nebo u nás poměrně rozšířené Nedokončené věty – Myslím si o sobě....Umím.....Jsem.....

#### **5.4. Možnosti pozitivního ovlivnění sebehodnocení žáka**

Sebehodnocení dítěte ovlivňuje v první řadě rodina svou výchovou. Sebepojetí a sebehodnocení dítěte formuje také škola, a ta má celou škálu možností. Především jsou to již výše zmíněné preventivní a intervenční programy, dále adaptační a kohezivní výjezdy, ale také zařazení témat OSV do běžné výuky. Pedagogové mohou čerpat inspiraci především z metodik OSV o.s. Projekt Odyssea ([www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)). OSV (osobnostní a sociální výchova) je v současné době povinným obsahem vzdělávání (takzvaným průřezovým tématem) na základních školách a víceletých gymnáziích. Projekt Odyssea však vznikl mnohem dříve a jeho cílem bylo postupné zavádění OSV do praxe škol. Pedagogové se mohou přihlásit na jednotlivé kurzy či si zdarma stáhnout metodiky OSV – celé kurzy či jednotlivé lekce. Vybírám některé lekce či kurzy: Vyjadřujeme své pocity, abychom se cítili lépe, Jak si zdravým způsobem zlepšit náladu a být svěží, Poznáváme svou osobnost, Učíme se být v pohodě každý sám se sebou...(a další na [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)).

Dalšími možnostmi rozvoje zdravého sebehodnocení jsou kooperativní vyučování, dramatická výchova, rozvoj čtenářských dovedností.

Třídní učitel může ovlivnit nejen vztahy ve třídě, ale právě i sebehodnocení dítěte realizací třídnických hodin, kde jako jednu z metod využívá komunitní kruh, v němž žáci mohou otevřeně pojmenovat, co je ve třídě trápí či požádat o pomoc.

Některé děti však potřebují speciální péči, a pro ty jsou určené růstové či podpůrné skupiny, které fungují na některých školách. Takové skupiny vedou školní psychologové či pedagogové s potřebným výcvikem.

Podpůrné skupiny na školách jsou spíše vzácností, častěji bývají provozovány v pedagogicko-psychologických poradnách. Například v PPP v Chomutově bývají otvírány 3 podpůrné skupiny pro tři věkové kategorie: pro žáky 3. – 5. tříd, 6. – 8. tříd a 9. tříd a studenty středních škol. Tyto skupiny jsou zaměřené na sebepoznávání, sebereprezentaci, sebezprosazení v kolektivu vrstevníků, rozvoj zdravého sebevědomí.

## **6. Dosavadní výzkumy v oblasti klimatu třídy**

### **6.1. Měření klimatu třídy**

Průkopníky měření klimatu u nás jsou J. Lašek a J. Mareš. Průcha (2002, in Čapek, 2010) označuje jejich výzkum nástrojem MCI v roce 1991 za první tohoto druhu u nás. Oba se (společně i zvlášť) podíleli na utváření základních pojmů v této oblasti výzkumu a převedení zahraničních nástrojů do našeho prostředí.

Zajímavý a ojedinělý longitudinální výzkum provedla Pražská skupina školních etnografů. Jejich kvalitativní výzkum nesl název „Čeští žáci po deseti letech“. Výzkumníci došli k závěru, že se během deseti let klima třídy zhoršilo o 10%. Zároveň se podle nich zhoršila i kvalita výuky. V rámci tohoto výzkumu byl použit rovněž nástroj MCI (Klusák, 1992 a 2002 in Čapek, 2010).

Na výzkumy klimatu třídy, ale zejména školy, se zaměřuje také H. Grecmanová, která k tomu účelu vytvořila vlastní nástroje (Čapek, 2010).

V roce 2007 a 2008 prováděl výzkum klimatu tříd v 7. ročnících a 1. ročnících víceletých gymnázií R. Čapek nástrojem CES. Uvádí, že na základních školách spolu nejsilněji korelují pořádek a organizovanost – jasnost pravidel a pořádek a organizovanost – angažovanost žáků. Na gymnáziích zjistil silné korelace mezi dobrými vztahy ve třídě a všemi ostatními složkami klimatu (Čapek, 2010).

### **6.2. Vztah mezi sociálním klimatem třídy a sebehodnocením žáka**

O sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí dítěte se častěji hovoří ve vztahu s výchovou v rodině, o souvislosti se třídním klimatem pak méně často.

Vlivem školního prostředí na sebereflexi žáků se u nás výzkumně zabýval J. Pelikán a Z. Helus (Pelikán, 2002).

Řada výzkumů zjišťovala vztah mezi sebehodnocením a výkony ve škole - u nás například Z. Čánská, v USA J. Wang (Sedláčková, 2009).

Pelikán (2002) uvádí poznatky z výzkumu ruské psycholožky Božovičové, který zjistil vazbu mezi pozitivním klimatem třídy a vytvářením příznivých podmínek pro vznik vnitřní vyrovnanosti žáků, jejich pocitu kompetence, sebedůvěry i ochoty k dalšímu sebevzdělání. Pozitivní klima ve třídě tak podle něj napomáhá utváření sebepojetí žáka.

D. Sedláčková (2009) zkoumala, zda sebevědomí ovlivňuje školní prospěch. K výzkumu použila nestandardizovaný dotazník Sebevědomí žáka ve vztahu ke školnímu prospěchu žáků. Předpokládala, že žáci se zdravým sebevědomím podávají ve škole lepší výkony než žáci, jejichž sebevědomí je nízké. Její předpoklad se však nepotvrdil.

D. Sedláčková (2009) dále zkoumala vlivy působící na utváření sebevědomí žáků. Z jejího výzkumu vyplynulo, že na utváření sebevědomí žáků se podílí zejména škola, a to v negativním smyslu.

### **7. Výzkum - Vliv psychosociálního klimatu třídy na sebehodnocení žáka**

#### **7.1. Cíl výzkumu**

Oblastí našeho výzkumu je psychosociální klima školní třídy a sebehodnocení dítěte a jejich vzájemný vztah. Výzkumnou otázkou jsou pak faktory související s psychosociálním klimatem třídy, které mají vliv na sebezpojetí a sebedůvěru žáka. Zajímalo nás, v kterých položkách bude tato souvislost nejtěsnější. Předpokládáme oboustrannou vazbu mezi zjišťovanými faktory, tzn. nejen, že spokojenost dítěte ve třídě ovlivňuje pozitivně jeho sebezpojetí a sebedůvěru, ale že zároveň také dítě, které má dobrou sebedůvěru, spíše prožívá spokojenost ve třídě – může také pozitivně ovlivňovat spokojenost ostatních, tj. celkové psychosociální klima třídy.

Cílem výzkumu je prozkoumat vztah mezi sebehodnocením žáka a psychosociálním klimatem třídy.

#### **7.2. Metody**

Ve vybraných 6. třídách byly použity dotazníkové metody vhodné právě pro tento věk. Byly voleny nejen s ohledem na věk, na obtížnost administrace a vyhodnocení, ale i na samotné vyplňování respondenty. Byly použity standardizované metody, doplňkově i jedna nestandardizovaná (její výstupy nebudeme uvádět). Všechny zadávané dotazníky obsahovaly uzavřené otázky.

1. *SPAS – Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti dětí* autorů Z. Matějčka a M. Vágnerové (Matějček, Vágnerová, 1992) – dotazník vychází z teorie, že sebezpojetí člověka se vyvíjí v jeho interakci se světem na základě zkušenosti, kterou sám se sebou učiní, ve školním věku potom ve vztahu ke svému výkonu a jeho kvalitě

(jsem to, co dovedu). Podle autorů to, jak dítě vnímá samo sebe, ovlivňuje jeho učení a práci ve škole – výkonnost dítěte tedy nesouvisí jen s jeho schopnostmi, ale i tím, jak své schopnosti vnímá (Matějček, Vágnerová, 1992).

Dotazník se používá od 4. ročníku základní školy.

Žáci mají zakroužkovat odpověď ANO –NE.

Dotazník obsahuje 6 škál:

1. *obecné schopnosti*
2. *matematika*
3. *čtení*
4. *pravopis*
5. *psaní*
6. *sebedůvěra*

Zaměřili jsme se na dvě z výše uvedených škál, které podle nás mohou mít souvislost s psychosociálním klimatem třídy, a to na škály:

*obecné schopnosti* – dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci

Příklady otázek:

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku                | ANO | NE |
| Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže | ANO | NE |

*sebedůvěra* – dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky – jak dalece mezi nimi vyniká nebo obostává v jejich konkurenci

Příklady otázek:

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá | ANO | NE |
| Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních   | ANO | NE |

2. *dotazník KLIT* – dotazník J. Laška měřící klima třídy v oblastech:

1. *suportivní klima třídy*
2. *motivace k negativnímu školnímu výkonu*

### 3. *sebeprosazení*

Dotazník se používá od 6. třídy základní školy, je použitelný i na středních školách.

Žáci mají zakroužkovat hodnotu na škále od 4 – 1 podle míry souhlasu – nesouhlasu s uvedeným tvrzením.

Zaměřili jsme se na první dvě oblasti:

*suportivní klima třídy* – zde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a koheze

Příklady otázek:

Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	4 3 2 1
S většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci	4 3 2 1

*motivace k negativnímu školnímu výkonu* – zde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si

Příklady otázek:

Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru	4 3 2 1
Když ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj	4 3 2 1

3. *dotazník Naše třída* – známý též jako MCI (z angl. My Class Inventory), dotazník australského autora B. J. Fräsera. Dotazník je určený žákům 3. až 6. tříd a vznikl zjednodušením dotazníku LEI. Českou verzi dotazníku vytvořil J. Lašek. Dotazník měří míru výskytu následujících položek klimatu třídy:

1. *spokojenost ve třídě* – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, míra spokojení, pohody
2. *třenice ve třídě* – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů, rvaček
3. *soutěživost ve třídě* – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
4. *obtížnost učení* – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy na ně, kolik se jim zdá učení namáhavé
5. *soudržnost třídy* – zjišťují se přátelská a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy

Zajímaly nás výsledky položek spokojenost ve třídě a soudržnost třídy.

Příklady otázek:

V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE

4. *dotazník B-3* - jde o sociometrický dotazník českého autora R. Brauna. Se svolením autora byl zkrácen o sociometrickou část. Dotazník byl zkrácen na otázky na vnímání vlastní pozice ve třídě, věty vypovídající o klimatu třídy a škálami vyjádřené emoce prožívané ve třídě. Pro kvalitativní srovnání byla nakonec použita jen otázka na pozici ve třídě.

Metody neuvádíme v plném rozsahu, neboť se jedná o standardizované dotazníky. Kompletní verze metod jsou uvedené v tištěné verzi bakalářské diplomové práce.

### 7.3. Základní a výběrový soubor

Základní soubor výzkumu tvoří žáci 6. ročníků základních škol. Důvodem byla jednak srovnatelnost jednotlivých souborů mezi sebou, ale zejména využití výzkumu v praxi – v 6. třídě je možné klima třídy vhodným zásahem ovlivnit.

Pro získání výběrového souboru byla použita metoda záměrného výběru. Jeho větší objektivita byla zajištěna oslovením více osob participujících na výzkumu - byly osloveny metodičky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, které pomohly vytipovat vhodné školy. Doporučeno jim bylo vybírat více typů tříd, aby se nestalo, že dostaneme údaje pouze z takzvaně problémových tříd.

Díky dobré spolupráci s metodičkami prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školními metodikami prevence se podařilo získat větší vzorek než původně plánovaných 10 tříd. Do výzkumu se zapojilo 8 škol s 18 třídami.

Vzorek je zastoupen školami různého typu (venkovská, sídlištní, jazyková) z několika regionů Ústeckého kraje – Postoloprty (Louny), Louny, Chomutov, Roudnice nad Labem, Rumburk, Most, Litvínov.

Z výzkumu byly vyřazeny 3 třídy z Mostu a 1 z Loun z důvodu chybného zadání dotazníků – v každé třídě nebyl vyplněn 1 dotazník.

Celkem tedy bylo vyhodnoceno 14 6. tříd.

Celkový počet respondentů zařazených do výzkumu činil 279 žáků. Po vyčištění dat nakonec zbylo 251 respondentů, neboť 28 respondentů nevedlo pohlaví.

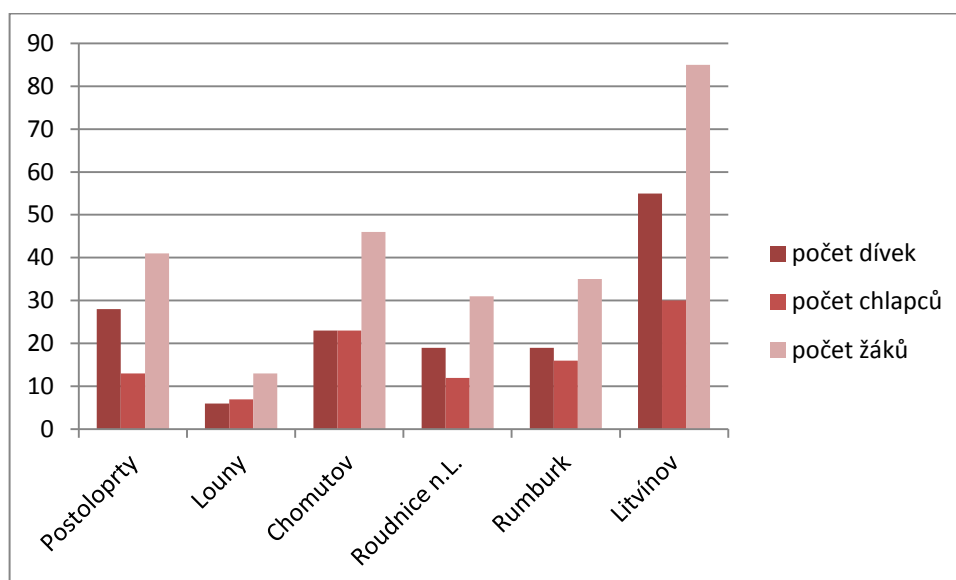
Věk respondentů nebyl pro náš výzkum podstatný, proto jsme jej nezjišťovali.

Rozložení respondentů v rámci jednotlivých regionů Ústeckého kraje popisuje tabulka č. 3.

*Tabulka č. 3 – počet respondentů v jednotlivých regionech Ústeckého kraje*

region	počet tříd	počet žáků	dívek	chlapců
<b>Postoloprty</b>	2	41	28	13
<b>Louny</b>	1	13	6	7
<b>Chomutov</b>	3	46	23	23
<b>Roudnice n. L.</b>	2	31	19	12
<b>Rumburk</b>	2	35	19	16
<b>Litvínov</b>	4	85	55	30
<b>celkem</b>	<b>14</b>	<b>251</b>	<b>150</b>	<b>101</b>

*Graf. č. 1 - počet respondentů v jednotlivých regionech Ústeckého kraje*





#### **7.4. Etická stránka výzkumu**

Výzkum probíhal v souladu s etickými zásadami a platnými právními normami, zejména zákonem č. 101/2000 Sb.. Nejprve byli metodičkami prevence PPP požádáni o spolupráci ředitelé škol a po jejich souhlasu školní metodici prevence. Ti po instruktáži prostřednictvím e-mailu a telefonu dotazníky zadávali ve třídách.

Součástí instruktáže bylo i získání písemného informovaného souhlasu zákonných zástupců (přestože se jednalo o anonymní šetření). O souhlas se snímáním dotazníků byli požádáni i žáci. Pokud se snímáním vyjádřili nesouhlas, nebyli do výzkumu zařazeni.

Žáci si podle společné instrukce vytvořili kód, díky kterému zůstávají v anonymitě, ale zároveň jsou jejich údaje dohledatelné, pokud budou mít zájem o své výsledky oni či jejich zákonní zástupci. Školní metodici prevence získali obecné informace o psychosociálním klimatu zkoumaných tříd.

#### **7.5. Finanční náklady**

Finanční náklady na samotný sběr dat byly minimální, neboť zapojení metodici prevence si vytiskli celou baterii dotazníků na vlastní náklady, přestože jim bylo nabídnuto vytisknutí a zaslání baterie dotazníků. Důvodem zřejmě byla motivace dozvědět se něco o třídách zapojených do výzkumu.

Drobné finanční náklady byly spojené s telefonickými konzultacemi se školními metodiky prevence a s poštovním vynaloženým na zaslání dotazníků či s cestovními náklady v případě, kdy bylo výhodnější pro dotazníky někam dojet.

#### **7.6. Časový harmonogram výzkumu**

Výzkum probíhal v období listopad 2013 – leden 2014. Důvodem tohoto období je adaptace žáků na 2. stupeň základní školy, případně nově zformovaný žákovský kolektiv. Klima třídy není vhodné zkoumat na začátku ani na konci školního roku.

Vyhodnocování výsledků proběhlo v únoru 2014 a statistické zpracování v březnu 2014.

## 7.7. Analýza rizik

Záměrně byl zvolen větší vzorek, než bylo pro výzkum potřeba, neboť jsme předpokládali malou návratnost dotazníků. To se nakonec nestalo. Objevila se však jiná překážka, a tou bylo nepochopení instrukce některými školními metodiky prevence. Čtyři třídy nebylo možné vyhodnotit, neboť v souboru chyběl jeden dotazník – v jedné třídě KLIT, ve dvou SPAS a v jedné Naše třída.

V některých třídách chyběly vyplněné jednotlivé dotazníky u žáků, kteří je nestihli či nedokázali vyplnit. Tito žáci byli z výzkumu vyřazeni. Někteří žáci neuvedli do dotazníků své pohlaví (potřebné pro vyhodnocení dotazníku SPAS), tito byli z výzkumu též vyřazeni.

## 8. Testování hypotéz

### 8.1. Stanovení hypotéz

Stanovili jsme oboustranné hypotézy o souvislosti mezi proměnnými, neboť předpokládáme oboustranné ovlivňování zkoumaných faktorů mezi sebou.

Očekáváme například, že žák s vysokou sebedůvěrou bude prožívat vysokou spokojenost ve třídě. Zároveň je však možné, že cítí-li žák vysokou spokojenost ve třídě, ovlivňuje to pozitivně jeho sebedůvěru.

Proměnnými jsou zjišťované položky v rámci použitých metod:

*OBSCHOP* - *obecné schopnosti* – vlastní názor na intelektové schopnosti, bystrost, pohotovost a ostatní vlastnosti, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci

*SEBED* - *sebedůvěra* – důvěra ve své schopnosti a hodnocení svého postavení mezi ostatními žáky

*SUPKT* - *suportivní klima třídy* – podpůrné klima třídy, vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míra kooperace a koheze

*MOTNŠV* - *motivace k negativnímu školnímu výkonu* – míra nezájmu o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si

*SPOK* - *spokojenost ve třídě* – vztah žáků ke své třídě, míra uspokojení, pohody ve třídě

*SOUDRŽ* - *soudržnost třídy* – koheze, přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy

Hypotézy:

- H<sub>1</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vnímanou suportivitou psychosociálního klimatu třídy.  
Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace stenu sebedůvěry v dotazníku SPAS a stenu suportivity v dotazníku KLIT.
- H<sub>2</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vlastní motivací ke školnímu výkonu.  
Očekáváme, že bude prokázána záporná korelace mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a stenem motivace k negativnímu školnímu výkonu v dotazníku KLIT.
- H<sub>3</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a spokojeností ve třídě.  
Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a skórem spokojenosti ve třídě v dotazníku Naše třída.
- H<sub>4</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vnímanou soudržností ve třídě.  
Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a skórem soudržnosti ve třídě v dotazníku Naše třída.
- H<sub>5</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vnímanou suportivitou psychosociálního klimatu třídy.

Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a stenem suportivity klimatu třídy v dotazníku KLIT.

- H<sub>6</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vlastní motivací ke školnímu výkonu.

Očekáváme, že bude prokázána záporná korelace mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a stenem motivace k negativnímu školnímu výkonu v dotazníku KLIT.

- H<sub>7</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a spokojeností ve třídě.

Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a skórem spokojenosti ve třídě v dotazníku Naše třída.

- H<sub>8</sub>: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vnímanou soudržností ve třídě.

Očekáváme, že bude prokázána kladná korelace mezi stenem sebehodnocení obecných schopností a skórem soudržnosti ve třídě v dotazníku Naše třída.

## **8.2. Použité statistické metody**

Získaná data z dotazníků jsme podle manuálů k jednotlivým metodám převedli na steny a zanesli do přehledné tabulky v programu Excel (uvedena v příloze). V tabulce jsou záměrně rozlišené jednotlivé třídy, neboť data budou předána spolu s doporučením školním metodikům prevence. Do statistického zpracování byla zahrnuta všechna data společně bez rozlišení na jednotlivé třídy.

Statistické zpracování jsme provedli formou korelace, konkrétně jsme počítali Pearsonův korelační koeficient.

Výsledky jsme zpracovali programem Statistica 12.

## 9. Výsledky výzkumu

Níže uvedená tabulka (tabulka č. 4) obsahuje výsledky korelací jednotlivých zkoumaných položek.

Červeně označená čísla znamenají prokázanou kladnou či zápornou korelaci mezi zjišťovanými položkami, avšak vzhledem k velikosti vzorku můžeme interpretovat jen některé z těchto korelací.

Pro vzorek  $N = 251$  považujeme za významný korelační koeficient nad 0, 3.

Určená hladina významnosti je 0, 05.

Tabulka č. 4 – přehled korelací

Proměnná	Korelace (tabulka výsledků) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=251 (Celé případy vynechány u ChD)							
	Průměry	Sm.odch.	SUPKT	MOTNSV	SPOK	SOUDRŽ	SEBED	OBSCHOP
SUPKT	6,04382	1,842301	1,000000	-0,020480	0,356107	0,358070	0,135964	0,142284
MOTNSV	5,47012	1,820468	-0,020480	1,000000	-0,019493	0,053870	-0,482009	-0,318044
SPOK	10,87251	2,587601	0,356107	-0,019493	1,000000	0,335958	0,150839	0,166354
SOUDRŽ	8,57769	3,011468	0,358070	0,053870	0,335958	1,000000	0,030698	0,028390
SEBED	4,75697	2,390126	0,135964	-0,482009	0,150839	0,030698	1,000000	0,652039
OBSCHOP	5,64143	2,104974	0,142284	-0,318044	0,166354	0,028390	0,652039	1,000000

Vysvětlivky k tabulce č. 4:

SUPKT            suportivita klimatu třídy, z dotazníku KLIT

MOTNSV        motivace k negativnímu školnímu výkonu, z dotazníku KLIT

SPOK            spokojenost ve třídě, z dotazníku Naše třída

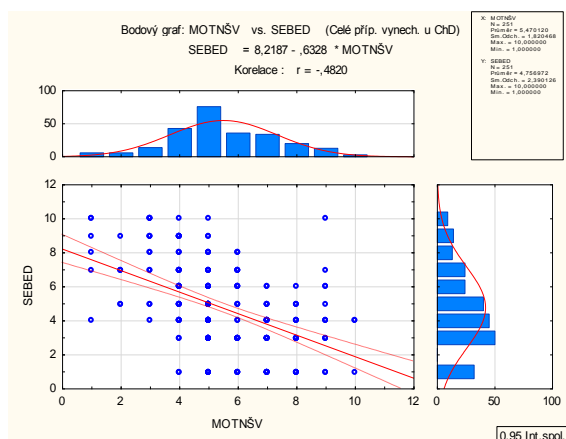
SOUDRŽ        soudržnost, z dotazníku Naše třída

SEBED         sebedůvěra, z dotazníku SPAS

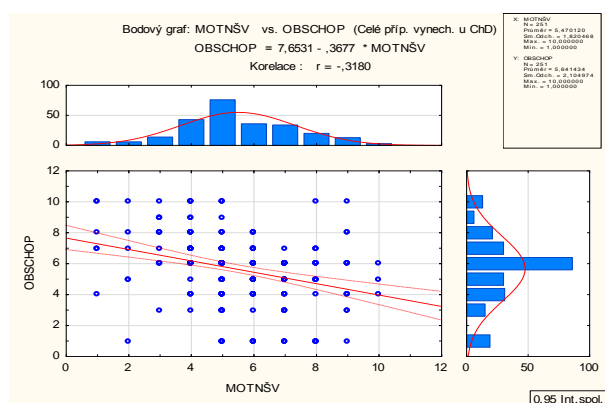
OBSCHOP      důvěra v obecné schopnosti, z dotazníku SPAS

Z tabulky korelací vyplývá statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a motivací ke školnímu výkonu (graf č. 2,  $H_2$ ) a mezi důvěrou v obecné schopnosti a motivací ke školnímu výkonu (graf č. 3,  $H_6$ ).

Graf č. 2 – korelace motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebedůvěry



Graf č. 3 – korelace motivace k negativnímu školnímu výkonu a důvěrou v obecné schopnosti

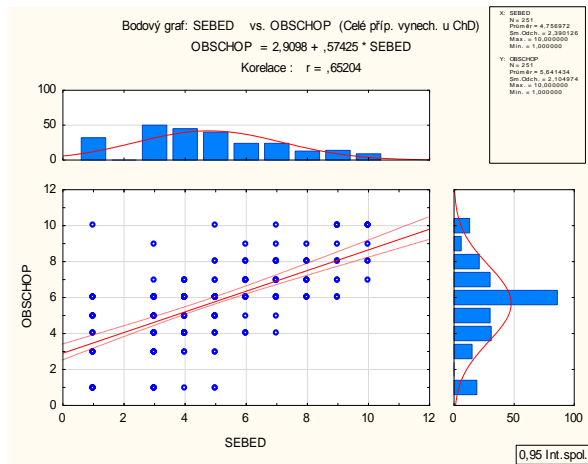


Kromě očekávaných výsledků výzkumu jsme zjistili i další skutečnosti. Zjistili jsme vysokou pozitivní korelaci mezi důvěrou v obecné schopnosti a sebedůvěrou (graf č. 4). Obě položky byly měřeny dotazníkem SPAS a i ve standardizaci Matějčka a Vágnerové (1992) obě škály (1. a 6.) vykazovaly nejvyšší korelaci, neboť jde o škály měřící obecné postoje ke školní práci a uplatnění.

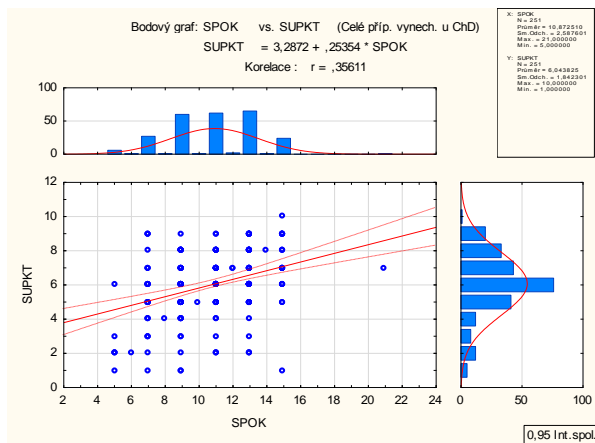
Dále jsme zjistili souvislost mezi spokojeností ve třídě měřenou dotazníkem Naše třída a vnímanou suportivitou klimatu třídy měřenou dotazníkem KLIT (graf č. 5).

Zjistili jsme též souvislost mezi soudržností ve třídě měřenou dotazníkem Naše třída a vnímanou suportivitou klimatu třídy měřenou dotazníkem KLIT (graf č. 6).

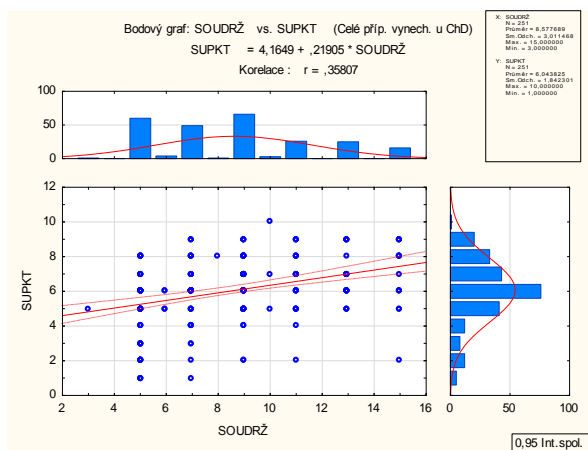
Graf č. 4 – korelace sebedůvěry a důvěry v obecné schopnosti



Graf č. 5 – korelace spokojenosti ve třídě a suportivity klimatu třídy



Graf č. 6 – korelace soudržnosti a suportivity klimatu třídy



Porovnali jsme rozdíly v jednotlivých proměnných mezi jednotlivými třídami. Ty prezentuje tabulka č. 5. Na základě těchto údajů byla vypracována konkrétní doporučení pro jednotlivé třídy.

*Tabulka č. 5 - rozdíly mezi jednotlivými třídami*

	SUPKT	MOTNŠV	SPOK	SOUD	SEBED	OBSCHOP
<b>Roudnice, 6. A</b>	6,0	6,2	10,1	9,5	4,7	5,4
<b>Roudnice, 6. B</b>	5,2	5,1	9,8	8,6	4,3	5,9
<b>Postoloprty, 6. A</b>	6,2	5,9	11,7	9,2	5,2	6,2
<b>Postoloprty, 6. B</b>	6,3	5,1	12,5	9,7	5,4	5,9
<b>Louny, 6. A</b>	6,2	4,8	8,8	8,6	4,9	4,2
<b>Litvínov, 6. B</b>	5,8	5,3	11,7	8,8	4,1	4,8
<b>Rumburk, 6. A</b>	7,7	5,2	12,1	9,0	6,5	6,7
<b>Rumburk, 6. B</b>	5,5	5,4	10,6	7,2	4,7	6,1
<b>Chomutov, 6. C</b>	6,1	5,7	11,2	8,6	4,6	5,4
<b>Chomutov, 6. A</b>	6,0	5,9	9,8	8,2	4,2	5,7
<b>Chomutov, 6. B</b>	5,1	6,9	11,6	8,7	3,1	4,3
<b>Litvínov, 6. A</b>	5,4	4,7	10,4	7,5	5,2	6,3
<b>Litvínov, 6. B</b>	5,6	6,1	9,5	7,7	3,9	4,4
<b>Litvínov, 6. C</b>	6,7	5,3	11,3	9,5	4,9	6,4

Tabulka č. 6 znázorňuje rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých proměnných. Z tabulky vyplývá, že dívky hodnotily lépe jednotlivé kvality klimatu třídy, ale hůře potom svou sebedůvěru a své obecné schopnosti.

Při standardizaci dotazníku SPAS vycházely průměrné (celkové) skóry chlapců i dívek mezi 3. a 4. stenem. Nám vyšly skóry chlapců a dívek odlišné a celkově vyšší než Matějčkovi a Vágnerové (1992).

Naše výsledky se naopak nelišily od norem dotazníku KLIT v obou položkách (suportivita klimatu třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu).

*Tabulka č. 6 – rozdíly mezi dívkami a chlapci*

	SUPKT	MOTNŠV	SPOK	SOUDRŽ	SEBED	OBSCHOP
<b>Průměr dívky</b>	6,5	5,5	11,2	9,1	4,6	5,3
<b>Průměr chlapci</b>	5,8	5,4	10,4	7,8	4,9	6,1
<b>Průměr celkem</b>	<b>6,0</b>	<b>5,5</b>	<b>10,9</b>	<b>8,6</b>	<b>4,8</b>	<b>5,6</b>



## 9.1. K platnosti hypotéz

- Hypotézu  $H_1$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vnímanou suportivitou psychosociálního klimatu třídy, zamítáme, neboť korelační koeficient stenu sebedůvěry v dotazníku SPAS a stenu suportivity v dotazníku KLIT 0,14 není signifikantní.
- Hypotézu  $H_2$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vlastní motivací ke školnímu výkonu, přijímáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a stenem motivace k negativnímu školnímu výkonu v dotazníku KLIT -0,48 je signifikantní.
- Hypotézu  $H_3$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a spokojeností ve třídě, zamítáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a skórem spokojenosti ve třídě v dotazníku Naše třída 0,15 není signifikantní.
- Hypotézu  $H_4$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebedůvěrou a vnímanou soudržností ve třídě, zamítáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebedůvěry v dotazníku SPAS a skórem soudržnosti ve třídě v dotazníku Naše třída 0,03 není signifikantní.
- Hypotézu  $H_5$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vnímanou suportivitou psychosociálního klimatu třídy, zamítáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a stenem suportivity klimatu třídy v dotazníku KLIT 0,14 není signifikantní.
- Hypotézu  $H_6$ , že existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vlastní motivací ke školnímu výkonu, přijímáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a stenem motivace k negativnímu školnímu výkonu v dotazníku KLIT - 0,32 je signifikantní.

- Hypotézu H<sub>7</sub>, že existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a spokojeností ve třídě, zamítáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebehodnocení obecných schopností v dotazníku SPAS a skórem spokojenosti ve třídě v dotazníku Naše třída 0, 17 není signifikantní.
- Hypotézu H<sub>8</sub>, že existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením obecných schopností a vnímanou soudržností ve třídě, zamítáme, neboť korelační koeficient mezi stenem sebehodnocení obecných schopností a skórem soudržnosti ve třídě v dotazníku Naše třída 0, 03 není signifikantní.

## 10. Diskuse

Z hlediska velikosti výzkumného souboru a charakteru použitých metod můžeme získané údaje považovat za validní.

Podářilo se nám získat reprezentativní vzorek, co se týče počtu respondentů. Nakolik byl záměrný výběr ovlivněn subjektivní potřebou školních metodiků prevence zmapovat rizikové třídy navzdory instrukci, se nám nepodařilo zjistit.

Výsledky výzkumu i přes dostatečný rozsah výběrového souboru nemůžeme zcela zobecnit, neboť výzkum byl realizován pouze v rámci Ústeckého kraje. Rozdíly mezi jednotlivými kraji mohou být v oblasti klimatu tříd i v oblasti sebepojetí žáků značné. Na tom se může podílet celá řada faktorů, jako je například demografické složení obyvatelstva či vyšší výskyt rizikového chování v Ústeckém kraji.

Z časových možností neproběhlo osobní zadávání testových metod výzkumníkem. Přišli jsme tak o možnost porovnat empirická data s pozorováním atmosféry ve třídě. Nemůžeme si též být jisti porozuměním všem otázkám, neboť žáci neměli možnost se doptávat (předpokládáme však, že se dotazovali examinátorů - školních metodiků prevence, kteří jim dotazníky zadávali). Díky nepochopení instrukce došlo také k nevyplnění některých dotazníků či nevyplnění pohlaví, tím jsme přišli o údaje od některých respondentů či celých tříd.

Na základě této zkušenosti proto pro případné další výzkumy v této oblasti doporučujeme preferovat osobní kontakt s respondenty. Důvodem není pouze zajištění vyšší objektivity, ale též motivace respondentů ke spolupráci. Z toho důvodu také

doporučujeme podle časových možností dotazníkové metody zkombinovat s hrovými technikami jako je například společná kresba, společná stavba. Tyto metody jsou pro žáky atraktivní a pro výzkumníka mají zároveň vysokou vypovídající hodnotu.

Použili jsme známé, dostupné a standardizované výzkumné metody. Tak můžeme výsledky porovnávat i s dalšími výzkumy jiných autorů.

Zajímavé výsledky by však jistě přinesly i novější či nově standardizované metody vytvořené v rámci výše uvedeného projektu Cesta ke kvalitě.

Neměli jsme možnost posoudit vhodnost použití nového dotazníku J. Širůčka vytvořeného v rámci projektu DIS, který v době realizace výzkumu nebyl dostupný. Je však uvedený alespoň v přehledu nástrojů k mapování klimatu třídy.

Vzhledem k tomu, že některé z metod jsou starší a generaci dnešních šestáků méně srozumitelné, uvítali bychom vytvoření nových nástrojů k měření klimatu třídy i k sebehodnocení dítěte. V praxi mívají žáci potíže s porozuměním delším otázkám či otázkám s dvojí negací (například „Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci“ z dotazníku Naše třída). Často se doptávají na smysl některých vět či jednotlivých pojmů. Dotazník SPAS navíc obsahuje výrazy, které se dnes neužívají, a to je například „soudružka učitelka“ nebo „prověrky“.

V současné době se provádí standardizace dotazníku Škála PHSCS-2-sebepojetí u dětí určeného pro žáky 1. a 2. stupně základních škol, který bude jistě pro další výzkum i praxi přínosem. Je porovnáván právě s dotazníkem SPAS použitým v našem výzkumu.

Dotazníky k měření klimatu třídy jsou zaměřené buď sociometricky, nebo zkoumají jednotlivé položky kvality psychosociálního klimatu třídy, proto je v praxi vhodné obě metody zadávat současně a vzájemně je kvalitativně porovnávat. Pro školní praxi by bylo zajímavé obě metody propojit do jednoho diagnostického nástroje.

Očekávali jsme, že dojdeme k podobnému závěru jako Božovičová (Pelikán, 2002), která prokázala vztah mezi pozitivním klimatem třídy a sebedůvěrou dítěte a jeho ochotou se vzdělávat. Naše očekávání se však potvrdilo jen částečně, a to v oblasti vztahu sebedůvěry a ochoty vzdělávat se, v našem pojetí motivace ke školnímu výkonu.

Na rozdíl od výzkumu D. Sedláčkové (2009), který neprokázal žádnou vazbu sebedůvěrou žáka k jeho prospěchu, jsme zjistili souvislost mezi sebehodnocením a motivací ke školnímu výkonu. Prospěch s motivací jistě souvisí, není však závislý pouze na ní – svou roli zde hrají i intelektové předpoklady a jiné faktory.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem se klima třídy jeví jako důležitý faktor nejen pro vzájemné vztahy mezi spolužáky, ale také pro jejich motivaci ke školním výkonům.

Proto cítíme potřebu o tom pedagogy informovat a apelovat na jejich snahu o zkvalitňování klimatu třídy. K tomu jim může pomoci například sebezkušenostní výcvik či výcvik v prevenci, konkrétně například dlouhodobý výcvik Čtení psychodynamiky H. Vrbkové.

Jak jsme již uvedli, k zavádění do praxe je připraven čtyřúrovňový model vzdělávání v prevenci rizikového chování. Jeho součástí je i příprava třídních učitelů, kteří mají na klima třídy zásadní vliv.

Protože motivaci ke školním výkonům podle výsledků našeho výzkumu nejvíce ovlivňuje sebedůvěra a důvěra ve vlastní schopnosti, doporučujeme rozvíjet sebedůvěru žáků metodami a technikami OSV, v rámci třídnických hodin, na adaptačních a kohezivních výjezdech.

Sebedůvěru dítěte ve škole můžeme rozvíjet nejen v rámci speciálních třídnických hodin a výjezdů, ale zcela nenásilně v rámci běžné výuky. V některých školách se osvědčilo kooperativní vyučování. I v běžných školách lze podle možností zařadit prvky kooperativního vyučování – střídat samostatnou práci žáků se skupinovou prací v malých i větších skupinkách, skupinky tvořit střídavě – dobrovolné i cíleně vytvořené pedagogem. Dbát na to, aby byl každý ve skupině něčím prospěšný, aby měl každý možnost vyniknout. Při skupinové práci dochází k podávání lepších výkonů, žáci tak mají větší šanci zažít úspěch. Díky přijetí ve skupině se tak zlepší i sebezpřijetí jednotlivce.

K lepšímu sehodnocení může přispět i asertivní výcvik žáků, to znamená jejich vedení ke zdravému sebeprosazení mezi vrstevníky. Podle našich zkušeností mají problémy v kolektivu jednak žáci, kteří se nedokážou prosadit, jsou pasivní, ale také žáci, kteří se prosazují nevhodným způsobem, jsou spíše agresivní, nedokážou dát prostor druhým, nedokážou naslouchat jejich potřebám. Asertivním dovednostem se žáci od 6. tříd do 9. tříd mohou učit například v programu Unplugged zaměřeném na prevenci rizikového chování. Tento program realizuje i autorka práce.

Motivace ke školním výkonům by mohla být samostatným a velice zajímavým výzkumným tématem. Dotazník zaměřený na školní výkonovou motivaci žáků vytvořil V. Hrabal a I. Pavelková. Výkonové potřeby žáků jsou zde porovnávány ve dvou položkách – potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Motivace k učení je z této perspektivy pouhou vnější motivací. Mají žáci základní školy i vnitřní motivaci k tomu, aby se učili?

Z praxe známe typické výkonové třídy – jazykové, matematické, hokejové. V těchto třídách bývá horší celkové klima třídy, zejména zde pozorujeme (a měříme)

vysokou soutěživost a nízkou soudržnost. Jedná se však o negativní vliv výkonové motivace na celkové psychosociální klima třídy?

Motivace žáků k učení je jistě zčásti ovlivněna stylem výuky daného učitele, jeho vyučovacími metodami a v neposlední řadě i jeho osobností. Pro případný další výzkum navrhneme zkoumat souvislost mezi osobností učitele, jeho stylem výuky a motivací žáků k učení, případně celkovým psychosociálním klimatem třídy.

Další výzkumnou otázkou by mohly být například rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímání jednotlivých kvalit psychosociálního klimatu třídy a také v sebepojetí. Co je příčinou námi zjištěných rozdílů?

Informace vyplývající z výzkumu lze využít nejen ve škole, neboť sebepojetí a sebedůvěra se formuje zejména v rodině dítěte. Posilovat sebedůvěru dítěte v rodině je možné formou pochval (nejen za výkon, ale i za snahu), odměn, vlastním příkladem. Podporovat dítě v utváření vztahů s vrstevníky, být jim rádcem v případě vztahových problémů. Nepodceňovat vztahové problémy a vyhledat včas odbornou pomoc.

## 11. Závěry

Výsledky výzkumu naznačují, že existuje souvislost mezi sebedůvěrou a motivací ke školnímu výkonu a také mezi důvěrou ve vlastní obecné schopnosti a motivací ke školnímu výkonu. Z uvedeného vyplývá, že žák s vysokou sebedůvěrou a vysokou důvěrou ve své schopnosti je více motivovaný ke školním výkonům než žák s nízkou sebedůvěrou a nízkou důvěrou ve své schopnosti. Stejně tak může motivace ke školním výkonům pozitivně ovlivnit vyšší sebedůvěru a důvěru ve schopnosti žáků, to znamená, že jde o reciproční proces.

Popsali jsme také souvislost mezi důvěrou ve vlastní obecné schopnosti a sebedůvěrou. Jedná se o dvě položky jednoho dotazníku, proto se pozitivní korelace těchto položek dala očekávat. Sebedůvěra a důvěra v obecné schopnosti se mohou vzájemně pozitivně, ale i negativně ovlivňovat.

Dále jsme zjistili souvislost mezi spokojeností ve třídě a vnímanou suportivitou klimatu třídy. Výsledek můžeme interpretovat tak, že cítí-li žák podporu spolužáků, je ve třídě více spokojený než žák, který takovou podporu necítí a naopak.

Z výsledků výzkumu vyplývá též souvislost mezi soudržností ve třídě a vnímanou suportivitou klimatu třídy. To můžeme interpretovat tak, že existuje-li ve třídě vzájemná podpora mezi spolužáky, jsou tito také více soudržní a naopak.

Z výsledků vyplývají i rozdíly mezi jednotlivými třídami. V některých položkách jsou tyto rozdíly významné.

Průměrné hodnoty u dívek a chlapců se liší. Dívky vykazují větší spokojenost s klimatem třídy a zároveň nižší sebedůvěru a důvěru v obecné schopnosti než chlapci.

## **12. Souhrn**

Bakalářská diplomová práce se ve své teoretické části zabývá psychosociálním klimatem třídy, jeho možnostmi diagnostiky a ovlivňování, dále utvářením sebepojetí dítěte.

Cílem empirické části práce je nalezení souvislostí mezi některými faktory klimatu třídy a sebehodnocením dítěte.

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou, hierarchií a také dynamikou. Probíhá v ní intenzivní socializace. Může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně tak i neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Psychosociální klima školní třídy je dlouhodobý jev, je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé, jde tedy o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků.

Existuje celá řada metod zjišťování klimatu třídy – nejčastěji se používají sociometrické metody zjišťující hierarchii třídy a vzájemné vztahové vazby mezi žáky, my jsme se však zaměřili zejména na dotazníky zjišťující klima třídy pomocí hodnocení skupinových jevů jako je například soudržnost, třenice ve třídě, vztah k pravidlům. Tyto metody jsme stručně charakterizovali.

Psychosociální klima třídy ovlivňují všichni jeho aktéři a také celkové klima školy.

Psychosociální klima třídy lze pozitivně ovlivnit preventivními programy, adaptačními a koheziivními výjezdy, zavedením pravidelných třídnických hodin a témat OSV do výuky.

Sebepojetí se utváří v procesu socializace a individualizace člověka, během interakce se sociálním prostředím.

Sebepojetí v současné psychologii je multifacetové, to znamená, že je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací Já, je hierarchické a dynamické. Procesuální a strukturální stránky Já jsou provázané.

Třídní učitel může ovlivnit nejen vztahy ve třídě, ale právě i sebehodnocení dítěte realizací třídnických hodin, kde jako jednu z metod využívá komunitní kruh, v němž žáci mohou otevřeně pojmenovat, co je ve třídě trápí či požádat o pomoc.

Přemýšleli jsme o faktorech souvisejících s psychosociálním klimatem třídy, které mají vliv na sebepojetí a sebedůvěru žáka. Zajímalo nás, v kterých položkách bude tato souvislost nejtěsnější.

Pro výzkum jsme použili standardizované dotazníkové metody. Klima třídy jsme zjišťovali dotazníky Naše třída, KLIT a B3. Sebehodnocení žáka jsme zjišťovali dotazníkem SPAS.

Výzkumný soubor ze základního souboru žáků 6. tříd základních škol byl získán záměrným výběrem za pomoci metodiků prevence PPP v rámci Ústeckého kraje.

Po vyčištění dat z nepoužitelných dotazníků jsme vyhodnotili dotazníky od 251 respondentů z Postoloprta, Loun, Chomutova, Roudnice nad Labem, Rumburku, Litvínova. Potvrdily se dvě z osmi hypotéz.

Výsledky výzkumu ukazují souvislost mezi sebedůvěrou žáka a jeho motivací ke školnímu výkonu.

Dále jsme poukázali na souvislost mezi hodnocením vlastních obecných schopností a motivací ke školnímu výkonu.

Kromě očekávaných výsledků jsme dále zjistili souvislost mezi důvěrou ve vlastní obecné schopnosti a sebedůvěrou.

Rovněž jsme zjistili souvislost mezi spokojeností ve třídě a vnímanou suportivitou klimatu třídy. Výsledek můžeme interpretovat tak, že cítí-li žák podporu spolužáků, je ve třídě více spokojený než žák, který takovou podporu necítí a naopak.

Z výsledků výzkumu vyplývá též souvislost mezi soudržností ve třídě a vnímanou suportivitou klimatu třídy. To můžeme interpretovat tak, že existuje-li ve třídě vzájemná podpora mezi spolužáky, jsou tito také více soudržní a naopak.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada
- Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebezpojetí*. Praha: Srdžení SCAN
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Fraser, B. J. (1998). *Classroom environment instruments: Development, validity and applications. Learning environments research* . Kluwer Academic Publisher
- Gillernová, I., Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada
- Charvát, M., Jurystová, L., Miovský, M. (2012). *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, Togga
- Chráška, M., Tomanová, D., & Holoušová, D. (2003). *Klima současné české školy. Klima současné české školy*. Olomouc: Česká pedagogická společnost. Konvoj.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390
- Ježek, S. (2005). *Psychosociální klima III*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2004). *Sociální klima školy II*. Brno: MSD.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: IPPP.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání



- Matějček, Z., Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dítěte. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum
- Plháková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada
- Slavíková, I., Homolová, K., & Doležel, P. (2007). *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st.* Praha: IPPP.